

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste Instituut  
Eripedagoogika õppekava

Helen Mött

**SÜNTAKTILISED OSKUSED TEKSTI MÕISTMISEL EESTI KEELES  
KAKSKEELSETEL EESTI KOOLI 4. KLASSI ÕPILASTEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Süntaktilised oskused teksti mõistmisel

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA, eripedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Jaan Kõrgessaar (knd, pedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2013

### **Resümee**

Käesolevas töös uuriti eestikeelses koolis õppivate vene-eesti kakskeelsete ja eesti ükskeelsete 4. klassi õpilaste süntaktilisi oskusi ja nende seost teksti mõistmisega eesti keeles. Uurimisvahendina kasutati süntaktilisi oskusi ja teksti mõistmist hindavate ülesannete kogusid. Uuringu tulemustest järelalus, et kakskeelsed lapsed said, võrreldes ükskeelsete lastega, madalamad tulemused nii teksti mõistmise kui süntaktiliste ülesannete sooritamise osas. Kõige raskemaks osutusid kakskeelsetele sõnajärje ülesanded. Kõige rohkem on propositsioonistrateegia rakendamisega seotud sidesõna valiku tulemused põimlauses, seda nii üks- kui kakskeelsetele lastel.

### **Abstract**

This research focused on the syntactic skills of Russian-Estonian bilingual and monolingual Estonian 4th grade children in Estonian schools and the correlation of these skills with text understanding skills in Estonian. Research was based on a test, which aimed at assessing knowledge of grammar and comprehension of the written text. It was found, that in comparison with monolingual children, bilinguals achieved lower scores in text comprehension and syntactic skills. Bilingual children found most difficult to define the word order in the sentence. Text comprehension results were most related to the application of conjunctions in the complex sentences both by bilinguals and monolinguals.

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
<i>Tekst ja teksti mõistmine</i> .....	5
<i>Kakskeelsete laste teksti mõistmine</i> .....	7
<i>Süntaktiliste oskuste roll teksti mõistmisel</i> .....	9
<i>Süntaktiliste oskuste roll teksti mõistmisel kakskeelsetel lastel</i> .....	9
Meetod .....	11
<i>Katseisikud</i> .....	11
<i>Mõõtmisvahendid</i> .....	11
<i>Protseduur</i> .....	12
Tulemused .....	13
<i>Teksti mõistmise tulemused</i> .....	13
<i>Grammatilisi oskusi hindavate ülesannete tulemused</i> .....	14
<i>Lasterühmade üldtulemused ja rühmade vahelised seosed</i> .....	16
Arutelu .....	18
Autorluse kinnitus .....	21
Kasutatud kirjandus .....	22
LISAD	

## Süntaktilised oskused teksti mõistmisel eesti keeles kakskeelsetel eesti kooli 4. klassi õpilastel

### Sissejuhatus

Kakskeelsete laste teksti mõistmist on Eestis seni vähe uuritud. Käesolev töö vaatleb vene-eesti kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmise oskusi. Kirjaliku teksti mõistmine on eelduseks koolis edukale toimetulekule. Valimiks on sellised kakskeelsed lapsed, kes on eesti keele omandanud suksessiivselt, st peale vene keele aluste omandamist.

#### *Tekst ja teksti mõistmine*

Termin *tekst* on mitmetähenduslik. Tekstiks võib pidada igat verbaalset ütlust, tavaliselt aga peetakse tekstiks kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit (Karlep, 2003). Tekst on keelekasutuse väljund, mille pikkus võib olla sõnast raamatuni (Karlsson, 2002).

Teksti käsitletakse psühholingvistikas kui koodi – reaalne info on kodeeritud keelemärkideks. Teksti mõistmiseks on vaja, et inimene kodeeriks kirjapandud keeleühikud oma teadmisteks. Selleks on tal vajalik kodeerimisoskus ja –kogemus ning teadmised tekstis kirjeldatud olukorrast (Plado, 1998).

Teksti iseloomustavad kaks peamist tunnust: terviklikkus ja sidusus. Teksti terviklikkuse üle otsustab tajuja ning terviklik tekst on alati sidus. Tervikliku teksti mõte hargneb mingi teema piires. Sidusteksti mõistmise eelduseks on lausetest arusaamine. Kuid selleks, et mõista teksti kui tervikut, tuleb lausete tähendused ühendada ning viia kokku tajuja kogemuste ja teadmistega. Lauseid lugedes moodustatakse tajutava teksti terviklik struktuur ehk tekstibaas. Tekstibaasi loomine sõltub teksti tüübist, lugeja eesmärkidest, huvidest, psüühiliste protsesside iseärasustest ja taustteadmistest (Karlep, 1998; 2003; van Dijk, Kintsch, 1983). Tekstibaasi ühendamine tajuja taustteadmistega võimaldab luua situatsioonimodeli kirjeldatud objektist või sündmusest. Kui tajuja ei oska ühendada oma teadmisi ja teksti mõtet, jääb situatsioonimudel loomata. Sel juhul võib tajuja vastata küll küsimustele, mis eeldavad sõnade ja lausete taastamist, kuid ei suuda täita mõttelinki ega teha järeldusi (Karlep, 2003). Plado (1998) pöörab tähelepanu sellele, et tajutud tekstile info juurdemõtlemine ei pruugi olla lihtne ja enesestmõistetav protsess. Iga kuulaja jaoks on tekst erinev. Juurdemõeldava osa adekvaatsus ja täpsus sõltub kuulaja teadmistest. Mida rohkem lugeja teksti ainevaldkonna kohta teadmisi omab, seda paremini ta teksti sisu mõistab ja läbi töötab (Kintsch, 1998).

Luria (1979) järgi ei sõltu teksti mõistmine ainult tajuja teadmistest, mis on vajalikud teksti sisu mõtestamiseks, vaid ka emotsionaalsest arengust. Teksti mõistmise sügavus võib piirduda sisu osalise või täieliku mõistmisega.

Teksti mõistmine on aktiivne protsess, kus vastastikku mõjutavad üksteist teksti sisu, lugeja eelnevad kogemused ja lugemise eesmärk ning erinevad kognitiivsed ja metakognitiivsed protsessid (Aamoutse, Leeuwe, 1998). Lugejal on lihtsam lugeda tekste, mis on lühikesed, sisaldavad tuntud sõnavara ja keelestruktuure, on huvitavad, koosnevad lühikestest ja lihtsatest lausetest ning käsitlevad tuttavat teemat. Pikkade tekstide korral on palju võimalusi teksti vääriti mõistmiseks ning tähelepanu hajumiseks (Kintsch, 1998; Kärner, 2002; Mikk, 2000).

Teksti mõistmine on teadmiste omandamise oluline eeltingimus. Mõistmine on keeruline psühholoogiline nähtus, millele on raske leida ühist definitsiooni. Jaan Mikk (1980) peab mõistmist reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamiseks ehk seoste moodustumiseks. Mõistmine on ühelt poolt protsess, kus moodustuvad otsitavad seosed, ja teiselt poolt selle protsessi resultaat, moodustatud seoste funktsioneerimisega. Karlepi (1998) järgi sõltub teksti mõistmine (a) mõtteliselt seotud lausete positsioonist üksteise suhtes (kõrvuti või mitte); (b) suuremate või väiksemate mõttelünkade olemasolust tekstis; (c) alltekstist või selle puudumisest; (d) mõttele viitavate võtmesõnade või võtmelausete olemasolust või puudumisest; (e) teksti liigendatusest mõtestatud lauserühmadeks; (f) teksti suuremast või väiksemast hargnevusest ning (g) teksti tüübist (teaduslik, ilukirjanduslik, matemaatika ülesanne jne).

Teksti mõistmist saab vaadelda läbi kolme elemendi – lugeja, tekst ja tegevus (Snow, 2002). Et teksti mõista, peavad lugejal olema kognitiivsed võimed (tähelepanu, mälu, analüüsi võime), motivatsioon (eesmärk lugeda, huvi teksti sisu vastu) ja erinevat tüüpi teadmised (teadmised loetava kohta, keele- ja suhtlemisoskus, teadmised mõistmisstrateegiatest). Lugeja püüab teksti mõista läbi erinevate tasandite: leksikaalne, süntaktiline, semantiline ja pragmaatiline tasand (Aamoutse, Leeuwe, 1998).

Mõistmisraskuseid peegeldab teksti tajumiseks kulunud aeg. Pikem töötusaeg näitab mälu suuremat koormust. Lugeja peab loetut meeles pidama, mille tõttu töömälu koormus kasvab ja lugemistempo aeglustub (Oakhill, 1994). Et keerulisi lauseid kergemini mõista, saab muuteoperatsioone kasutades muuta lause lihtsamaks. Uiho (2000) läbiviidud uuringust selgus, et suunavate küsimuste esitamine kergendab muuteoperatsioonide sooritamist ning seeläbi paraneb keeruliste lausekonstruktsioonide mõistmine oluliselt.

Mitmed uurijad on teinud tähelepanekuid erinevate mõistmis- ja lugemisstrateegiate rakendamise kohta. Kintsch'i (1998) sõnade kohaselt erineb strateegiate kasutamine erinevat tüüpi tekstide lõikes. Näiteks kirjanduslike tekstide mõistmine on erinev teist tüüpi tekstide mõistmisest, sest see nõuab spetsiifiliste kodeerimisstrateegiate valdamist ja spetsiifilisi teadmisi, mis ei mängi rolli teist tüüpi (mittekirjanduslike) tekstide mõistmisel. Salmeron, Canas, Kintsch ja Fajardo (2005) täheldavad, et erinevad lugemisstrateegiad mõjutavad viisi, kuidas lugejad töötlevad teksti ja läbi selle ka teksti mõistmist. Lugemisstrateegiate rakendamine mõjutab, kuidas lugeja ülesandega toime tuleb, loetut mõistab ja mida ta arusaamise kindlustamiseks teeb.

Teksti mõistmine sõltub nii lapse üldisest arengust kui ka mõistmisstrateegiate valdamisest. Van Dijk ja Kintsch (1983) on esitanud järgmised teksti mõistmisel kasutatavad kognitiivsed strateegiad: (a) propositsioonistrateegia, (b) lokaalse sidususe strateegia, (c) makrostrateegia, (d) skeemistrateegia, (e) produktsioonistrateegia. Nimetatud strateegiaid tuleb teksti mõistmisel üheaegselt või valikuliselt rakendada. Antud uurimustöö raames uuritakse propositsioonistrateegia kasutamist kirjaliku teksti mõistmisel. Propositsioonistrateegia rakendamise eesmärk on mõista lausetähendust. Semantilistest mälust otsitakse sõnatähendused ja seostatakse need lausemallides, toetudes seejuures eelnevatele lausetele või kogu teksti struktuurile.

Pedagoogidele on kognitiivsete strateegiate tundmine vajalik lapse tegevuse suunamiseks küsimuste ja korraldustega. Teksti mõistmine õnnestub paremini, kui tajuja kasutab mitmeid strateegiaid (Karlep, 1998). Õpetamisel lähtutakse tajuprotsessi etappidest, millest sõltuvalt pööratakse enam tähelepanu kord ühe, kord teise oskuse (strateegia) kujundamisele (Karlep, 2003).

### ***Kakskeelsete laste teksti mõistmine***

Inimest loetakse kakskeelseks, kui ta on enamikes suhtluskordades võimeline kasutama mõlemat keelt ning suudab vajadusel ühelt keelelt teisele üle minna. Kuna keel on alati mingi kultuuri osa, siis puutub mitmekeelne inimene kokku ka oma keelte kultuuridega, mis võivad osalt olla sarnased, osalt erinevad (Oksaar, 1998).

Kakskeelsust on kahte tüüpi: simultaanne ja suksessiivne. Simultaanse kakskeelsuse puhul omandatakse kaks keelt samaaegselt, puutudes mõlema keelega kokku enne kolmandat eluaastat. Suksessiivse kakskeelsuse puhul õpitakse kahte keelt järjestikku, sealhulgas on teine keel omandatud pärast kolmandat eluaastat keelekeskkonna või hariduse kaudu (Vare, 1998). Teist keelt omandavatel inimestel, peale primaarse kõne arengu perioodi, mõjutavad

oluliselt kõne arengut eelnevad teadmised esimesest keelest. Kuna teise keele suksessiivse omandamise korral saavutatakse väga erinevaid tulemusi/keeleoskuse tasemeid, omavad ilmselt suuremat kaalu ka individuaalsed erinevused nagu iga, omandamisviis, motivatsioon, keelega kokkupuute hulk jms (Hallap, 1998).

Kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmisoskuse analüüsil tuleb vaadelda ka laste lugemisoskuse taset. Erinevalt ükskeelsetest on kakskeelsetel lugemisprotsessi haaratud kaks erinevat keelt. Seetõttu on oluline kindlaks teha, millised keelelised oskused on kakskeelsetel omandatud emakeeles ja millised teises keeles ning kuidas need oskused on seotud teises keeles lugemisega ja seeläbi teksti mõistmisega (Koda, 2007). Saville-Troike (2006) märgib, et emakeeles lugemise taseme järgi on võimalik ennustada, kui hästi õpitakse lugema teises keeles. Probleemid teises keeles lugemisel võivad olla põhjustatud nii puudulikust keeleoskusest kui ka osaliselt raskustest emakeeles lugemisel (Kavalaiauskiene, 2006). Uurimused on näidanud, et õppijate raskused teises keeles lugemisel on põhjustatud ebapiisavast sõnavara, lausestruktuuride, ajavormide ja tekstistruktuuri tundmisest. Teise keele lugejad pööravad liiga palju tähelepanu sõnade dekodeerimisele, mis omakorda võib põhjustada lugemiskiiruse aeglustumise. Lisaks märgivad Taguchi ja Gorsuch (2002), et teise keele lugejad mõistavad teksti palju paremini pärast korduvlugemist.

On väga erinev, kas lugeda teksti emakeeles või teises keeles. Teises keeles lugemisel, võrreldes emakeelega, võib lingvistiline baas olla nii süntaktiliselt, fonoloogiliselt, kui ka semantiliselt täiesti erinev (Singhal, 1998). Mõlemas keeles lugemine nõuab teadmisi loetava teema kohta. Lugejad kasutavad taustteadmisi ja erinevaid strateegiaid teksti sisu mõistmiseks. Saville-Troike'i (2006) sõnul on tihti keeleteadmised teise keele õppijatel puudulikud, mõistmaks kirjalikku või suulist teksti. Võõrkeeles lugedes toimub info töötlemine kahes keeles, sealhulgas võib toimuda ülekanne ühest keelest teise (Koda, 2004; Taguchi, Gorsuch, 2002; Walter, 2007). Seniks, kuni teise keele teadmised ei ole piisavad, toetutakse esimese keele ehk emakeele teadmiste. Seda nimetatakse keeltevaheliseks ülekandeks. Ülekannet mõjutavad keeltevahelised sarnasused ja erinevused, mis tulenevad erinevatest keelereeglitest. Lugeja toetub emakeele reeglitele või varem omandatud keeleliste oskustele juhul, kui tema teadmised teises keeles ei ole piisavad. Kui teises keeles omandatakse piisav keeleliste oskuste tase, siis keeltevaheline ülekanne väheneb või kaob (Koda, 2007). Walter (2007) leiab, et tegemist ei ole ühe keele oskuste ülekandmisega teise keele, vaid teksti mõistmisel jõutakse läbi teise keele tagasi juba olemasolevate teadmiste ja tekstimõistmisoskuste juurde.



***Süntaktiliste oskuste roll teksti mõistmisel***

Tekstist mõtte tuletamine nõuab mitmete kognitiivsete faktorite rakendamist (Dockrell, McShane, 1993). Üheks faktoriks on lause süntaktilise ja semantilise struktuuri töötlemine. Paljude uuringutega on tõestatud, et teksti mõistmine ja lugeja sõnavara maht on omavahel tihedalt seotud (Aamoutse, Leeuwe, 1998; Cain, Oakhill, 2007). Shiotsu ja Weir (2007) aga leiavad, et süntaktiliste oskuste abil saab paremini ennustada teksti mõistmist kui sõnavara teadmiste abil. Cain'i ja -Oakhill'i (2007) sõnul on süntaktilised oskused vajalikud grammatiliste konstruktsioonide mõistmiseks ning on seeläbi seotud teksti mõistmise tasemega. Nad toovad välja kaks viisi, kuidas süntaktilised oskused mõjutavad teksti mõistmist: (a) süntaktilised oskused aitavad teksti tajujal märgata ja parandada teksti tajumisel tekkivaid vigu ja seeläbi teksti paremini mõista ning (b) kui tajuja tunneb ära lause struktuuri, aitavad süntaktilised oskused tal tuletada sõnade tähendusi ka juhul, kui need on arusaamatud.

Shiotsu ja Weir (2007) märgivad, et grammatika rolli mõistmisel on raske hinnata, sest grammatika hindamine sisaldab sageli ka lause semantilist töötlust. Et semantika mõju vähendada, on soovitatav, et uurimisel kasutatakse lihtsustatud lauseid või fraase. Raskuste ületamiseks teksti mõistmisel kasutatakse süntaktiliste oskuste tasandil lausete lihtsustamist lausete fraasideks lõhkumise teel: markerite, aktsentide, punktuatsiooni, lõikude, abi- või täpsustavate sõnade kasutamist ja info liigendamist (Luria, 1979).

Luria järgi (viidatud Karlep, 1998 j) kuuluvad raskemini mõistetavate süntaktiliste konstruktsioonide hulka (a) võrdluskonstruktsioonid, (b) ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid, (c) liigi ja alaliigi tüüpi suhteid väljendavad konstruktsioonid, (d) atribuutilised konstruktsioonid, mille abil väljendatakse kuuluvust, samuti vasakule hargnevad mitmest sõnast koosnevad sõnaühendid, (e) konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekord ja sõnajärg lauses ei ole vastavuses, (f) ebahariliku sõnajärgiga konstruktsioonid, (g) konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega, (h) liitlaused, eriti hõlmavad konstruktsioonid. Nimetatud konstruktsioonide puhul ei piisa üksikute sõnade äratundmisest üksteise järel, vaid vajalikuks osutub mingi sõnarühma või kogu konstruktsiooni kui terviku mõistmine. See aga nõuab keele head valdamist.

***Süntaktiliste oskuste roll teksti mõistmisel kakskeelsetel lastel.*** Uurijad on täheldanud, et kakskeelsus avaldab mõju teksti mõistmisele, kuid mõjutavate tegurite osas ei ole üksmeelt saavutatud. Kakskeelsete uuritavate rühmad on sageli väga heterogeensed, mistõttu on raske teha üldistusi. Kakskeelsete laste lugemis- ja tekstimõistmisoskuste hindamisel tuleb võtta arvesse mitmeid tegureid: keelelised oskused, õppimisvõimalused ning kultuuriline ja

sotsiaalne taust. Seega on kakskeelsete laste tekstimõistmisoskuste hindamine teadlastele ja pedagoogidele suureks väljakutseks (Lehes, 2009).

Tekst või lause, mida tuleb mõista, on midagi rohkemat kui lihtsalt sõnade kombinatsioon. Igas keeles on omad kindlad reeglid nii sõnade järjestuse kui sõnade vormide osas. Vahel on lihtsast lausest arusaamine probleemiks just seetõttu, et sõnade järjekord kahes keeles on erinev. Suulise kõne ja kirjaliku kõne grammatiline struktuur on erinevad, mistõttu ei saa garanteerida, et õppijal, kes igapäevaselt on suulises kõnes osav, on kergem omandada vajalikud süntaktilised oskused-teadmised kirjaliku kõne omandamiseks teises keeles (Saville-Troike, 2006).

Van Gelderen et al.(2004) viisid läbi uurimuse kakskeelsete õpilastega, mis näitas, et nii üks- kui kakskeelsete puhul on kirjaliku teksti mõistmisel väga tugev seos nii sõnavara, grammatika kui ka metakognitiivsete oskustega. Emakeele ehk esimese keele puhul avaldavad teksti mõistmisele tugevat mõju eelkõige metakognitiivsed teadmised ehk siis see, kuidas lugeja teadvustab lugemisprotsessi ja kasutab mõistmisstrateegiad. Võõrkeele ehk teise keele puhul mõjutavad teksti mõistmist nii sõnavara kui ka metakognitiivsed teadmised. Info töötlemise efektiivsus sõna ja süntaksi tasandil on oluline võõrkeele mõistmiseks. Seda tõestavad sõnade äratundmise ja lausete verifitseerimise kiiruse ning võõrkeeles loetud teksti mõistmise taseme vahelised tugevad seosed. Shiotsu ja Weir (2007) aga järelavad varasematest uuringutest kokkuvõtet tehes, et grammatilised oskused on lugemisel väga tähtsad, mida ei saa nii kindlalt öelda sõnavara rolli kohta.

Lehes (2009) uuris kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmisega seonduvaid keelelisi oskusi. Uurimuses leiti, et teksti mõistmist ennustavad nii sõnavaraga seotud kui süntaktilised oskused. Kakskeelsete laste puhul seostusid süntaktilised oskused teksti mõistmisega teises keeles, sõnavaraoskused emakeeles. Hõbemägi (2010) uuris kakskeelsete laste süntaktilisi oskusi kirjaliku teksti mõistmisel. Uuringus selgus, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskus teises keeles on rohkem seotud teise keele süntaktiliste oskuste kui tekstimõistmistasemega esimeses keeles. Erinevad uurimused tõestavad, et süntaktilised oskused on seotud oluliselt teksti mõistmisega (Hõbemägi, 2010; Lehes, 2009; Parts, 2009; Shiotsu ja Weir, 2007).

Keeleliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmisoskuse vaheliste seoste kohta on Shiotsu ja Weir (2007) kirjutanud, et kirjaliku teksti mõistmine teises keeles on seotud nii lugemisoskuse tasemega emakeeles kui ka keeleliste oskuste tasemega teises keeles. Seejuures peetakse olulisemaks seost teise keele keeleliste oskuste ja kirjaliku teksti mõistmise vahel.

Käesoleva töö **eesmärgiks** on välja selgitada, kas ja kuidas seostuvad vene-eesti kakskeelsete 4. klassi õpilaste süntaktilised oskused teksti mõistmisoskusega. Eesmärgist tulenevalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on kakskeelsete laste propositsioonistrateegia rakendamise tulemused, võrreldes ükskeelsete laste tulemustega?
2. Millised on kakskeelsete laste süntaktilised oskused, võrreldes ükskeelsete laste oskustega?
3. Milline seos esineb propositsioonistrateegia rakendamise tulemuste ja grammatiliste kategooriate kasutamise tulemuste vahel?

## Meetod

### *Katseisikud*

Katseisikuteks olid eesti koolides õppivad vene-eesti kakskeelsed ja ükskeelsed 4. klassi õpilased. Kakskeelsete laste valiku kriteeriumid olid järgmised: (a) lapse vaimne areng on eakohane (hinnati Raveni testiga ja lisaks paluti klassiõpetajal hinnang anda), (b) lapsel ei ole kõnepuuet, s.t. laps ei käi logopeedi juures (v.a. eesti keele ebapiisava oskuse pärast), (c) kodus on ülekaalukalt kasutusel vene keel.

Valim koosnes 44-st vene-eesti kakskeelsest lapsest ja 39-st eesti ükskeelsest lapsest. Eesti ükskeelsed lapsed õppisid Tartu Kivilinna Gümnaasiumis ja Tartu Kommertsgümnaasiumis ning kakskeelsed lapsed Kohtla-Järve Järve Gümnaasiumis, Jõhvi Gümnaasiumis, Kiviõli 1. Keskkoolis, Narva Eesti Gümnaasiumis ja Sillamäe Eesti Põhikoolis. Töö autor viis ise uuringu läbi 15 kakskeelse lapsega ja kodeerisin nendelt saadud andmed. Ülejäänud andmed sai töö autor teiste uurijate käest. Kõik lapsed käisid IV klassis ja olid vanuses 10 – 11 aastat. Kakskeelsetest lastest 26 olid tüdrukud ja 18 poisid. Ükskeelsetest lastest 18 olid tüdrukud ja 21 poisid.

### *Mõõtmisvahendid*

Uurimismaterjal koosnes kahest osast: (a) uuringu jaoks kohandatud tekst koos loetu mõistmist kontrollivate ülesannetega (vt lisa 1) ning (b) grammatilisi oskusi hindav ülesannete kogu (vt lisa 2).

Uuringus kasutatud teksti tõlkis ja kohandas Reneli, Sotteri (1986) õpikust „*English Form 5*” Kolbakova (2007). Teksti juurde kuuluv teksti mõistmist uuriv ülesannete kogu on kohandatud Kolbakova tööst Lagle Lehes (2009) poolt.

Kakskeelsete laste grammatilisi oskusi hindavate ülesannete kogu eestikeelse osa koostas eripedagoogika osakonna magistriüliõpilane Lagle Lehes (2009). Grammatilisi oskusi uuriti nelja kategooria osas: (a) sõnajärg lauses, (b) omadus- ja nimisõna ühildumine, (c) sidesõna põimlauses ning (d) verbireksioon. Grammatilisi kategooriaid uuriti (a) verifitseerimisülesannetega, kus tuli otsustada, kas lause on õige või vale ning parandada keeleliselt vale lause, (b) sõnavormide järjestuse ülesannetega, kus etteantud sõnadega tuli moodustada lause, ning (c) lauselünga täitmise ülesannetega, kus tuli lausesse valida õige sõnavorm.

Kakskeelsete laste vaimset võimekust hinnati Raveni koostatud *Standard Progressive Matrices* (1958) testiga (edaspidi: Raveni test). Raveni testi tulemuste järgi oli kõikidel kakskeelsetel lastel eakohane vaimne areng, st  $IQ > 70$ . Lisainfot küsiti ka lapsevanematelt (vt lisa 3) ja klassijuhatajatelt (vt lisa 4) eestikeelses lasteaia käidud aastate arvu, kolmandas klassis sooritatud eesti keele tasemetöö hinde ja eesti keele veerandi hinde kohta.

### **Protseduur**

Uuritavad sooritasid ülesanded kirjalikult. Vene-eesti kakskeelseid ja eesti ükskeelseid lapsi testiti 2009. aasta aprillis. Kakskeelsete lastega viidi uurimine läbi kahes keeles. Pooled lapsed tegid esmalt ülesanded eesti keeles, pooled esmalt vene keeles. Vahe kahes keeles tehtud soorituse osas oli kaks nädalat. Ülesannete sooritamiseks ühes keeles kulus keskmiselt 40-50 minutit, Raveni testile 20-25 minutit.

Uurimine viidi läbi eraldi ruumis ning lastel võimaldati töötada individuaalses tempos. Lastele selgitati esmalt uuringu eesmärki ja sisu ning lubati vajadusel küsida abi uuringu läbiviijalt.

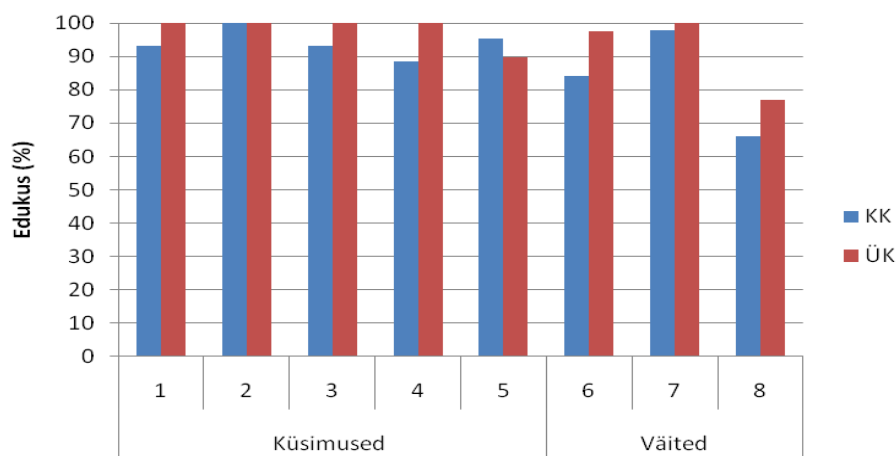
Lapsevanematele ja klassijuhatajatele selgitati samuti uurimustöö eesmärki ning koostati lühike küsimustik, et välja selgitada lapse varasem kokkupuude eesti keelega ning toimetulek koolis. Kõikide laste vanemad andsid laste uurimiseks kirjaliku nõusoleku. Venekeelseid andmeid analüüsis Darja Parts (2009).

## Tulemused

Tulemused kodeeriti 0-1 (vale-õige) süsteemi. Õige vastuse eest anti üks punkt, null punkti anti vale või vastamata jäetud vastuse eest. Teksti mõistmist uurivates ülesannetes loeti õigeks ka need vastused, mis sisult olid õiged, kuid vormilt valed (nt ortograafiavigadega).

Andmete analüüsimisel kasutati programmi MS Excel 2007. Võrreldi kakskeelsete (KK) ja ükskeelsete (ÜK) laste teksti mõistmist ja grammatilisi oskusi hindavate ülesannete tulemusi.

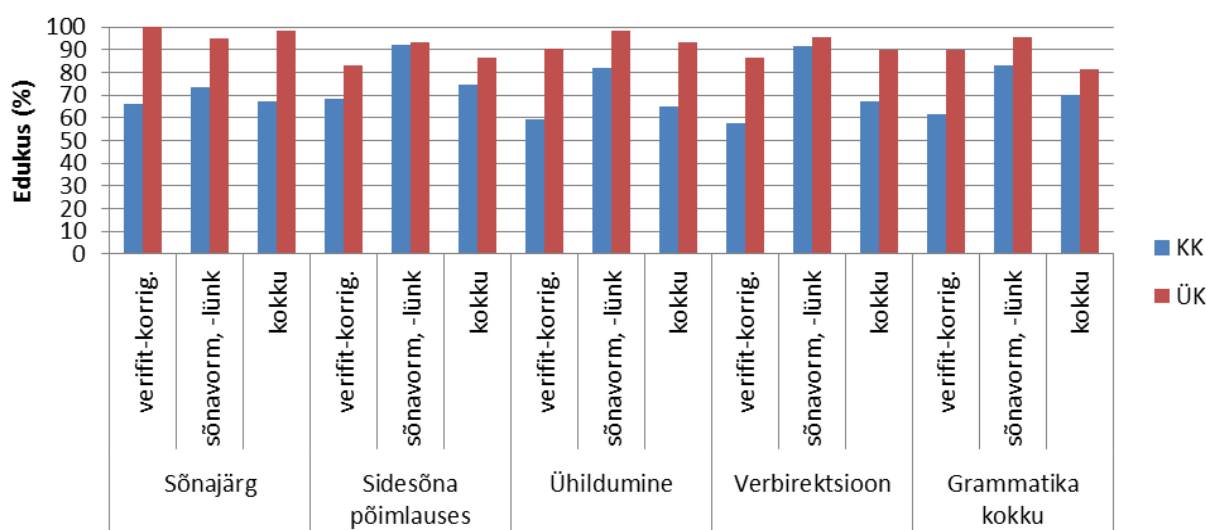
**Teksti mõistmise tulemused.** Teksti mõistmist uuriti ülesannetega, kus küsimustele vastamisel ja sisuliste väidete verifitseerimisel tuli lastel rakendada propositsioonistrateegiat. Ükskeelsed lapsed olid eestikeelse teksti mõistmisel edukamad propositsioonistrateegia rakendamisel kui kakskeelsed lapsed. Kõige kõrgema tulemuse said mõlema rühma lapsed, vastates küsimusele (vt joonis 1, küsimus 2): *Mis värvi mütsid olid meremehe kotis?* Kõige rohkem eksisid mõlema rühma lapsed, kui pidid verifitseerima lauset (vt joonis 1, väide 8): *Meremees kuulis puu otsast vaikseid hääli* (vt ka lisa 1). Nimetatud väidet verifitseeris õigesti 65,9% KK lastest ning 76,92% ÜK lastest. Kakskeelsed lapsed said ükskeelsetest paremad tulemused vaid (vt joonis 1, küsimus 5) vastates küsimusele: *Missugune oli meremehe tuju loo lõpus?* Õigesti vastas 95,45% KK lastest ning 89,74% ÜK lastest. T-testi järgi ilmnas ükskeelsete ja kakskeelsete laste propositsioonistrateegia rakendamise tulemuste osas oluline erinevus ( $p < 0.05$ ). Tulemuste järgi vaadates osutusid kakskeelsetele lastele verifitseerimisülesanded raskemaks kui küsimustele vastamine.



Joonis 1. Teksti mõistmise tulemused: küsimused ja väited (%) (vt Lisa 1).

**Grammatilisi oskusi hindavate ülesannete tulemused.** Grammatilisi oskusi hindavateks ülesanneteks olid sõnajärje, ühildumise, põimlauses sidesõna kasutamise ning verbirektsiooni ülesanded. Iga grammatika kategooria osas tuli õpilastel lahendada verifitseerimis-korrigeerimisülesanne ning sõnavormide järjestamine või sõnalünga täitmise ülesanne.

Kahe lasterühma grammatiliste kategooriate kasutamise tulemused on toodud joonisel 2.



*Joonis 2.* Grammatiliste kategooriate kasutamise tulemused lasterühmade kaupa. Verifit-korrig. – verifitseerimine-korrigeerimine; sõnavorm,-lünk – sõnavormi järjestamine, sõnalünga täitmine.

Verifitseerimis-korrigeerimisülesannetes oli võimalik saada üks punkt verifitseerimise eest ja üks punkt korrigeerimise eest. Kui laps eksis verifitseerimisel, siis ei saanud ta punkti ka korrigeerimise eest. Kokku oli võimalik saada grammatika verifitseerimisülesannetes maksimaalselt 24 punkti. Kakskeelsetest lastest sai üks laps maksimumpunktid ja üks laps 4 punkti. Kokku saadi 61,48% õigetest vastustest ehk keskmiselt 15,09 õiget vastust. Ükskeelsetest sai maksimumpunktid 13 last ning üks laps 12 punkti. Kokku andsid ükskeelsed 90,17% õiged vastused ehk keskmiselt 21,64 õiget vastust (vt tabel 1; joonis 2). Kakskeelsed lapsed said kõige parema verifitseerimis-korrigeerimisülesande tulemuse sidesõna valikul põimlauses, kus 74,81% oli õiged vastused. Kõige raskemaks osutus ühildumine ja verbirektsioon, kus õiged vastused oli alla 60% (vt joonis 2). Ühildumisülesandes eksiti kõige enam, verifitseerides lauset: *Pisike Pille ei saa suureta*

*lusikata süüa* (vt lisa 2). Verbirektsiooniülesandes eksiti rohkem lause *Sõber jäi eile haigeks, aga täna on talle juba palju parem* verifitseerimisel-korrigeerimisel. Ükskeelsed lapsed andsid sõnajärje ülesandes kõik õiged vastused. Kõige raskemaks osutus neile sidesõna valik põimlauses, kus oli 86,6% õigeid vastuseid. Siin eksisid mõlema rühma lapsed kõige rohkem, verifitseerides lauset: *Tüdrukud alles magasid, millal poisid juba järve ääres kalu püüdsid* (vt lisa 2).

Tabel 1

*Grammatika tulemused lasterühmade kaupa*

		Verifit-korrig.			Sõnavorm,-lünk			Grammatika kokku		
		M	Min	Max	M	Min	Max	M	Min	max
KK	Sõnajärg	3,97	0	6	2,22	1	3	6,20	1	9
	Sidesõna põimlauses	4,11	2	6	2,77	0	3	6,88	4	9
	Ühildumine	3,54	0	6	2,45	0	3	6	1	9
	Verbirektsioon	3,45	0	6	2,75	1	3	6,20	2	9
	Kokku	15,09	4	24	10,20	5	12	25,29	9	36
ÜK	Sõnajärg	6	6	6	2,84	1	3	8,84	7	9
	Sidesõna põimlauses	5	0	6	2,79	1	3	7,79	2	9
	Ühildumine	5,43	2	6	2,94	2	3	8,38	5	9
	Verbirektsioon	5,20	0	6	2,87	0	3	8,07	5	9
	Kokku	21,64	12	24	11,46	7	12	33,10	19	36

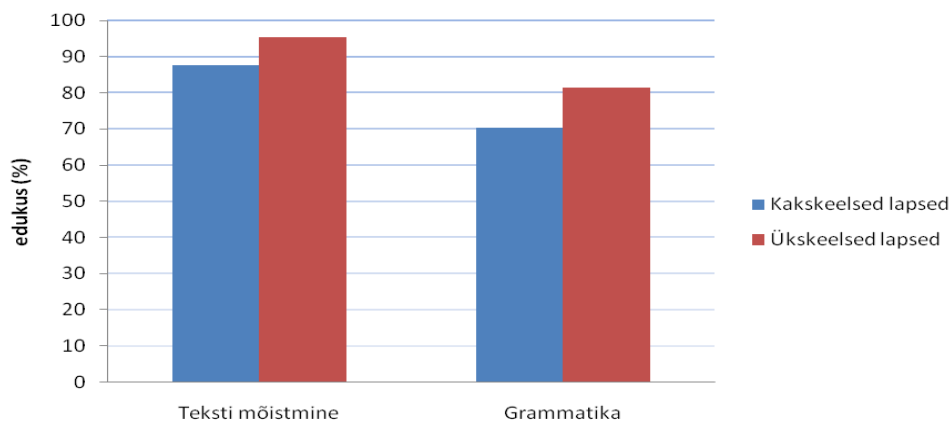
*Märkused:* Verifit-korrig. – verifitseerimine-korrigeerimine; sõnavorm,-lünk – sõnavormi järjestamine, sõnalünga täitmine; M – keskmine õigete vastuste arv; Min – minimaalne õigete vastuste arv rühmas; Max – maksimaalne õigete vastuste arv rühmas.

Sõnavormi järjestamise, sõnalünga täitmise ülesannete eest oli võimalik saada maksimaalselt 12 punkti, mille said 26 ükskeelset ja 17 kakskeelset last. Kõige madalam tulemus oli ühel kakskeelsel 5 punkti ja ühel ükskeelsel lapsel 7 punkti. Kakskeelsete laste tulemustest on näha, et sõnavormide järjestamise ja sõnalünga täitmise ülesanded olid nende jaoks lihtsamad verifitseerimis-korrigeerimisülesannetest, kus ükskeelsed said 95,51% õigeid vastuseid ehk keskmiselt 11,46 õiget vastust, kakskeelsed lapsed 83,14% õigeid vastuseid ehk keskmiselt 10,20 õiget vastust (vt tabel 1; joonis 2). Kuigi sõnavormi järjestamise, sõnalünga täitmise ülesandes olid nii kakskeelsed kui ükskeelsed lapsed väga heade tulemustega, jäid siiski üldiselt mõlema rühma üldtulemused t-testiga võrreldes erinevaks ( $p < 0.05$ ). Kõige raskemaks osutus kakskeelsetele lastele sõnajärje ülesanne, kus tuli sõnavormid järjestada: *magusasti magab mesikäpp koopas oma* (vt lisa 2). Ükskeelsed eksisid kõige rohkem sidesõna valikul põimlauses, kus tuli täita sõnalünk: ..... *päike tõusis, kirkastus kogu*

*loodus. (millal / kui / siis).* Sidesõna valikul põimlauses said KK ja ÜK lapsed sarnaselt hea tulemuse, vastavalt 92,42% ja 93,16% õigeid vastuseid. Statistiliselt olulist erinevust kahe rühma keskmiste tulemuste vahel ei ilmnenu.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et grammatiliste ülesannete sooritamisel olid edukamad ükskeelsed lapsed (81,5% õigeid vastuseid). Kakskeelsete laste rühmas anti 70,26% õigeid vastuseid (vt joonis 3). Kahe lasterühma üldtulemuste erinevust tõestab ka t-test ( $p < 0.05$ ). Ükskeelsete laste tulemused olid kõigis neljas grammatika kategoorias kakskeelsete laste tulemustest paremad. Kakskeelsed lapsed said sidesõna kasutamisel põimlauses kõige parema tulemuse, mis osutus ükskeelsetele lastele kõige raskemaks ülesandeks. Kahe lasterühma vahel ilmnis kõige suurem erinevus sõnajärje ülesannetes, mis osutus üldarvestuses kõige raskemaks kakskeelsetele (67,4%) ja kõige kergemaks ülesandeks ükskeelsetele (98,29%) (vt joonis 2).

***Lasterühmade üldtulemused ja tulemuste vahelised seosed.*** Propositsioonistrateegia rakendamise ülesandeid sooritasid üks- ja kakskeelsed lapsed paremini kui grammatilisi oskusi hindavaid ülesandeid. Siiski jäid nii teksti mõistmise kui grammatiliste kategooriate kasutamise tulemused kakskeelsetel lastel nõrgemaks, võrreldes ükskeelsetega (joonis 3).

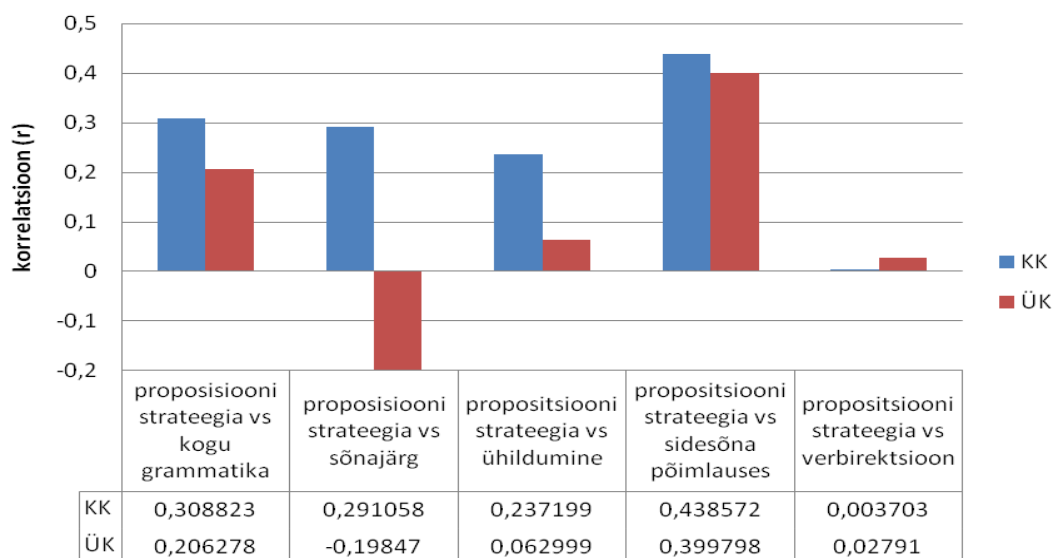


Joonis 3. Teksti mõistmise ja grammatiliste oskuste üldtulemused lasterühmades (%).

Propositsioonistrateegia rakendamist nõudvate ülesannete tulemuste ja grammatika kategooriate kasutamise tulemuste vahelisi **seoseid** saab näha joonisel 4, kus on esitatud kaks- ja ükskeelsete laste vastavate tulemuste korrelatsiooninäitajaid. Korrelatsioonitugevuse hindamisel on aluseks võetud Tähtineni (1993, viidatud Niglas, 1997 j) seisukoht, mille järgi korrelatsioonikordaja väärtusega  $r < 0.30$  loetakse väga nõrgaks,  $r < 0.70$  keskmise tugevusega,  $r > 0.70$  tugevaks. Arvutused näitasid, et üldiste grammatika ülesannete soorituse



ja propositsioonistrateegia rakendamise tulemuste vahel esines keskmise tugevusega positiivne korrelatsioon.



*Joonis 4.* Propositsioonistrateegia rakendamise ja grammatiliste kategooriate kasutamise tulemuste vahelised seosed. KK– kakskeelsed lapsed; ÜK– ükskeelsed lapsed.

Jooniselt 4 on näha, et kõige kõrgem keskmise tugevusega positiivne korrelatsioon ( $r=0.43$ ) esines kakskeelsete laste rühmas propositsioonistrateegia ja sidesõna valiku ülesannete tulemuste vahel, mis arvutuste järgi ei ole statistiliselt oluline. Ükskeelsete laste rühmas esines keskmise tugevusega ( $r=0.39$ ) positiivne korrelatsioon samuti propositsioonistrateegia ja sidesõna valiku vahel.

Kakskeelsete laste ülesannete tulemuste vahelised seosed erinevad kõige rohkem ükskeelsete laste tulemustest propositsioonistrateegia rakendamist nõudvate ja ühildumise ülesannete seose korral. Nii kaks- kui ükskeelsete laste rühmas esines väga nõrk positiivne korrelatsioon, mis arvutuste järgi on statistiliselt olulised.

Kõige väiksemad on kahe rühma tulemuste erinevused propositsioonistrateegia ja verbirektsiooni ülesannete tulemuste seose puhul. Kakskeelsete laste rühmas peetakse väga nõrka korrelatsiooni ( $r=0,003$ ) oluliseks, ükskeelsete laste rühma väga nõrka seost ( $r=0,02$ ) statistiliselt mitte oluliseks. Oluliseks peetakse ka propositsioonistrateegia ja sõnajärje vahelist seost nii kaks- kui ükskeelsete laste rühmas.

Kui vaadata üldiselt propositsioonistrateegia ja grammatiliste oskuste rakendamise vahelist seost, näeme, et ükskeelsete laste tulemuste vahel esineb väga nõrk ( $r=0,20$ ) positiivne korrelatsioon, kakskeelsetel nõrk keskmise tugevusega ( $r=0,31$ ) positiivne

korrelatsioon. Süntaktilised oskused on propositsioonistrateegia rakendamisega seotud nõrgalt, kuid statistiliselt oluliselt.

Lisaks analüüsi kakskeelsete laste koondtulemuste (grammatika ülesannete ja propositsioonistrateegia rakendamise tulemused kokku) ja eestikeelses lasteaias käidud aastate arvu ( $r=0,23$ ), eesti keele 3. klassi tasemetöö hinde ( $r=0,49$ ) ja eesti keele esimese veerandi hinde ( $r=0,36$ ) vahelist seost. Kõigi kolme tulemuste vahel leiti statistiliselt oluline seos ( $p<0.05$ ). Eesti keele tasemetöö hinde ja eesti keele veerandihinde vahel esines keskmise tugevusega ( $r=0,69$ ) positiivne korrelatsioon, kuid ei leitud statistilist olulisust.

### Arutelu

Antud töö eesmärgiks oli välja selgitada, kas ja kuidas seostuvad vene-eesti kakskeelsete neljanda klassi õpilaste süntaktilised oskused teksti mõistmisega. Selleks viidi läbi uurimus, mille käigus tuli eesti koolide 4. klasside ükskeelsetel ja kakskeelsetel õpilastel eesti keeles täita lugemis- ja grammatikaülesanded.

Käesoleva uuringu tulemustest selgus, et kakskeelsed lapsed saavutasid, võrreldes ükskeelsete lastega, madalamad tulemused nii tekstimõistmist kui süntaktilisi oskusi hindavates ülesannetes. Parts'i (2009) poolt samade lastega läbi viidud uuringu venekeelsete tulemuste analüüsist selgus, et vene ükskeelsed lapsed sooritasid ülesanded, võrreldes vene-eesti kakskeelsetega samuti edukamalt.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli selgitada, millised on kakskeelsete laste propositsioonistrateegia rakendamise tulemused, võrreldes ükskeelsete laste tulemustega. Propositsioonistrateegia rakendamise tulemustest selgus, et kakskeelsed lapsed olid ükskeelsetest lastest nõrgemad. Selle põhjuseks võib olla kakskeelsete laste süntaktiliste oskuste madal tase, mis võivad Van Dijk'i ja Kintsch'i (1983) ning Karlepi (2003) järgi mõjutada propositsioonistrateegia rakendamist oluliselt. Uuringus osalenud laste õpetajatelt saadi tagasisidet eesti keele mõistmise ja eneseväljenduse kohta ning selgus, et mõnedel õpilastel on esinenud kirjalike tekstide mõistmisraskusi või üksikute sõnade mõistmisraskust. Aamoutse ja Leeuwe (1998) leiavad, et teksti mõistmise ja sõnavara mahu vahel on oluline seos. Koda (2007) järgi peab lugeja teksti lugedes vähemalt 98% sõnadest aru saama, et teksti mõista. Kõnekeeles on aga kirjakeelega võrreldes kasutusel erinevad keelevahendid ning ka keelevahendite kasutuse eesmärk on erinev. Seega võis ülesannete tulemusi mõjutada asjaolu, et kakskeelsete laste kirjaliku kõne tase ei ole samal tasemel, mis nende suulise kõne tase,

kuna suulises kõnes kasutatakse oletatavasti rohkem vene keelt. Ka Karlep'i (2003) järgi võib propositsioonistrateegia rakendamist mõjutada sõnatähenduse puudulik valdamine.

Teise uurimisküsimusega selgitati kakskeelsete laste süntaktilisi oskusi, võrreldes ükskeelsete laste oskustega. Süntaktiliste oskuste analüüs keskendus järgmiste osaoskuste uurimisele: sõnajärg lauses, omadus- ja nimisõna ühildumine, põimlauses sidesõna valik ning verbirektsiooni kasutamine. Osaoskuste ülesanded jaguneid veel omakorda kaheks: verifitseerimis-korrigeerimisülesanded ning sõnavormide järjestamise, sõnalünga täitmise ülesanded. Vaadates kakskeelsete laste grammatika ülesannete tulemusi, saab väita, et kõige paremini sooritati põimlauses sidesõna kasutamise ülesanded. Huvitav on siinkohal märkida, et sidesõna valikul lünka said kaks- ja ükskeelsed lapsed küllaltki sarnase tulemuse. Ilmselt on sidesõna kasutamine põimlauses kahe keele osas suhteliselt sarnane, mis võimaldab kerget ülekannet ühest keelest teise. Kõige raskemaks osutusid kakskeelsetele sõnajärje ülesanded. Parts'i (2009) tööst selgub, et venekeelse testi sooritanud kakskeelsete laste jaoks olid samuti kõige raskemad sõnajärje ülesanded ja kõige paremad tulemused saadi sidesõna kasutamisel põimlauses. Võib oletada, et sõnajärg on eesti keeles suhteliselt vaba. Suulises kõnes võib esineda palju sõnajärjeeksimusi, mida on raske hinnata, st kas tegemist on keelevääratusega, suulise kõne eripäraga või normi rikkumisega. Uuritud sõnajärje mudel (tegu sõna ja viisimääruse positsioon üksteise suhtes lauses) ei ole eesti keele kasutuses nii range, kuid madalamad tulemused võisid tuleneda sellest, et tulemusi sai hinnatud väga rangete keelenormide alusel. Eesti ja vene keeles on sõnajärg siiski erinev, kuid vene keele mõju eesti keelele võis samuti tulemusi mõjutada.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli, milline seos esineb propositsioonistrateegia rakendamise tulemuste ja grammatiliste kategooriate kasutamise tulemuste vahel. Võrreldes omavahel propositsioonistrateegia rakendamise ja grammatika tulemuste vahelist seost, selgus, et ükskeelsete tulemuste vahel esines nõrk ja kakskeelsetel keskmise tugevusega seos. Siiski on süntaktilised oskused propositsioonistrateegia rakendamisega seotud oluliselt nii üks- kui kakskeelsetel lastel. Ka Shiotsu ja Weir (2007) leiavad, et süntaktilised oskused seostuvad rohkem teksti mõistmisega. Kõige rohkem on propositsioonistrateegia rakendamisega seotud sidesõna valiku tulemused põimlauses, seda nii üks- kui kakskeelsetele lastel. Põimlause on üks keerulisemaid lausetüüpe, mis eeldab häid süntaktilisi oskusi ja muuteoperatsioonide valdamist (Karlep, 2003). Olulised on veel propositsioonistrateegia ja sõnajärje ning propositsioonistrateegia ja ühildumise vaheliste tulemuste väga nõrgad seosed. Koolides tuleks kakskeelsete laste õpetajatel kindlasti erinevatele grammatika osadele põhjalikumalt tähelepanu pöörata, eriti sõnajärje ülesannetele. Nagu selgub Parts'i (2009)

tööst, on ka vene keeles lastel kõige rohkem raskusi just sõnajärje ülesannetega. Järelikult, olenemata keelest, on süntaktilised oskused kakskeelsetel lastel teksti mõistmisega olulisemalt seotud kui ükskeelsetel lastel.

Lapsevanemate poolt antud tagasiside laste eesti keele oskuse ja kodus kasutatava eesti keele kohta annab tunnistust sellest, et laste kokkupuude eesti keelega on suurem, võrreldes vene keelega. Kõik lapsed on käinud alates esimesest klassist eesti koolis ja enne seda käinud eestikeelses lasteaias keskmiselt neli aastat. Seos lasteaias käidud aja ja ülesannete soorituste vahel oli nõrk, kuid statistiliselt oluline. Järelikult võib kakskeelsete laste tulemusi mõjutada ka see, kui palju nad puutuvad praegu ja on eelnevalt kokku puutunud eesti keelega. Eesti keele tasemetöö hinde ja esimese veerandi hinde vahel oli keskmise tugevusega ja statistiliselt oluline seos. See oli ka oodatud tulemus, kuna tasemetöö hindab keeles õpitut eelneval õppeaastal ning esimesel veerandil meenutatakse ka eelmisel aastal keeles õpitut.

Kokkuvõttes täitis uurimustöö oma eesmärgi ja andis vastused otsitavatele küsimustele. Uuritav valdkond on Eesti mõistes väga oluline, kuna kakskeelseid lapsi on palju, aga nende keelelisi oskusi vähe uuritud. Uuringu valim oli liiga väike, et teha üldistavaid järeldusi. Edaspidi võiks samateemalisi uuringuid läbi viies kasutada suuremat valimit, mis tagaks täpsemate tulemuste saamise. Valimi valikul võiks eelnevalt teha täiendavaid uuringuid laste sobivuse kohta uuringus, näiteks lapsed oskaksid uuritavates keeltes arusaadavalt lugeda, et lapsel ei oleks keelelisi ja mõistmisraskusi lugemisel. Eestikeelse kõne (nii suulise kui kirjaliku) mõistmise kohta antud uuringu läbiviimisel oli vaid õpetaja hinnang laste kohta. Samuti võiks arvestada keelekeskkonda, kus laps elab. Antud uuringus osalesid lapsed Tartust ja Ida-Virumaalt ning nende tulemusi võis mõjutada ka erinev kooliväline keelekeskkond. Andud töös keelekeskkonda tulemuste analüüsil ei arvestatud. Antud uurimustöö andmete analüüsimisel on kasutatud ranget 0-1 süsteem, mis ei anna laste vastustest täielikku ülevaadet. Grammatikaülesannete metoodikas oli suhteliselt vähe materjali iga kategooria kohta. Materjali võiks olla rohkem, ka see tõstaks tulemuste usaldusväärsust. Edaspidistes uurimustöödes võiks analüüsida põhjalikumalt vigade tüüpe ja raskusastet. See annaks pedagoogidele paremat teavet selle kohta, millele oleks vaja eesti keele õpetamisel rohkem tähelepanu pöörata.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

### Kasutatud kirjandus

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. (1998). Relation Between Reading Comprehension, Vocabulary, Reading Pleasure, and Reading Frequency. *Educational Research & Evaluation*, 4 (2), 143-166.
- Dockrell, J. & McShane, J. (1993). *Children's learning difficulties. A Cognitive Approach*. Blackwell Publishers.
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A cognitive perspective*. The Guilford Press.
- Hallap, M. (1998). Kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavad tegurid. *Hariduslikud erivajadused 1998*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 261-266.
- Hõbemägi, L. (2010). *Süntaktilised oskused kirjaliku teksti mõistmisel 4. klassi eesti-vene kakskeelsetel õpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kavalaiauskienė, G. (2006). Research into reading-writing connections in English for specific purposes. *ASP World*. Külastatud aadressil [http://www.esp-world.info/articles\\_9/galina\\_9.htm](http://www.esp-world.info/articles_9/galina_9.htm)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). *Reading and language learning: crosslinguistic constraints on second language reading development*. University of Michigan.
- Kolbakova, F. (2007). *Võõrkeelse kirjaliku teksti mõistmine abikooli 9.klassi õpilastel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kärner, P. (2002). *Lugemisoskuse arendamine*. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Lehes, L. (2009). *Semantilised ja süntaktilised oskused teksti mõistmisel 4. klassi eesti-vene kakskeelsetel õpilastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Mikk, J. (2000). Textbook: Research and Writing. Peter Lang. GmbH.
- Niglas, K. (1997). *Statistika loengumaterjale*. TPÜ, õppetool. Külastatud aadressil [http://www.cs.tlu.ee/~katrin/sisu/materjalid/opmat/stat\\_loeng.pdf](http://www.cs.tlu.ee/~katrin/sisu/materjalid/opmat/stat_loeng.pdf)

- Oakhill, J. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In M. A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. (pp 821-848). London: Academic Press.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuride vaheline suhtlemine. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 69-80.
- Parts, D. (2009). Süntaktilised oskused teksti mõistmisel vene keeles kakskeelsetel eesti kooli 4. klassi õplastel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Plado, K. (1998). Tekstülesanne kui tekst. *Eripedagoogika. Teooriast praktikasse: Matemaatika*. 52-60.
- Salmeron, L., Canas, J., Kintsch, W., Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, 40 (3). 171-191.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Shiotsu, T., Weir, C. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24 (1).
- Singhal, M. (1998). A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. *The Internet TESL Journal*, 4 (10). Külastatud aadressil <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding-: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica (California): Rand.
- Taguchi, E., Gorsuch, G. J. (2002). Transfer Effects of Repeated EFL Reading on Reading New Passages: A Preliminary Investigation. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1). Külastatud aadressil <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/taguchi/taguchi.html>
- Uibo, E. (2000). *Ruumisuhteid väljendavate ütluste mõistmine kõnekooli III-VI klassis*. Lõputöö. Tartu Ülikool.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Stratiges of Discourse Comprehersion*. London: Academic Press.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., Stevenson, M. (2004). Linguistic Knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First-and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 19-30.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. 33-68.

Walter, C. (2007). First- and second-language reading comprehension: not transfer, but access.

*International Journal of Applied Linguistics*, 17 (1), 14-37.

Лурия, А. Р. (1979). *Язык и сознание*. Москва: Издательство Московского университета.



**Lisa 1**

Teksti mõistmist uuriv tekst ja ülesannete kogu (propositsioonistrateegia rakendamine).

**Loe tekst läbi!**

Oli südasuvi. Üks meremees jalutas Aafrikas läbi ääretu metsa. Tal oli kaasas hiiglaslik kott. Kotis oli palju vasekarva mütse.

Päev oli väga lämbe ning meremees tahtis veidi puhata. Järsku silmas ta ühte suurt puud. Meremees tõttas puu juurde ja pani koti maha. Ta torkas pähe punaka mütsi ning heitis puu alla magama.

Kell oli juba neli, kui meremees virgus. Ta avas koti ja täheldas, et selles polnud ühtegi mütsi. Kus olid kõik tema vasekarva mütsid? Järsku kostis puu otsast kära. Meremees kiikas üles ja nägi suurt hulka ahve. Kõikidel ahvidel olid punakad mütsid peas.

“Andke mu mütsid tagasi!” palus meremees. Ahvid silmitsesid meremeest ja tegid nägusid, kuid mitte ükski neist ei võtnud mütsi peast. Ahvidele meeldisid punakad mütsid.

“Andke mu mütsid tagasi,” lausus meremees uuesti. “Ma tahan need linnas maha müüa.” Aga ahvid ei tagastanud meremehele mütse.

Siis krahmas meremees oma mütsi peast ja virutas selle vastu maad.

“Võtke siis see müts ka!” möirgas meremees. Kõik ahvid võtsid oma mütsid peast ja viskasid need maha. Meremehe nägu läks laia naeru täis.

I Vasta küsimustele!

1. Missugune kott oli meremehel? .....
2. Mis värvi mütsid olid meremehe kotis? .....
3. Kuhu heitis meremees magama? .....
4. Millal meremees ärkas? .....
5. Missugune oli meremehe tuju loo lõpus? .....

II Otsusta, kas lause on õige või vale. Tee rist ( X ) õigesse kasti.

	ÕIGE	VALE
<u>Näide:</u> Tüdruk jalutas metsas.		×
Meremees jalutas väikses metsas.		
Ahvidele meeldisid punased mütsid.		
Meremees kuulis puu otsast vaikseid hääli.		

## Lisa 2

Süntaktilisi oskusi uuriv ülesannete kogu.

### 1. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järelle ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

NÄIDE 1: Tüdruk hoolsalt teeb kodust ülesannet. ...VALE...

.... Tüdruk teeb hoolsalt kodust ülesannet (lause õigesti ).....

NÄIDE 2: Ema koorib vilistades kartuleid. .... ÕIGE ....

Õpilased huviga kuulasid õpetaja juttu. ....

Suur koer närib ahnelt konti. ....

Peeter rõõmsalt lehvitab lähenevatele sõpradele. ....

### 2. Moodusta sõnadest lause. Pane sõnad lauses õigesse järjekorda.

hiilib vaikselt kass ees maja

magusasti magab mesikäpp koopas oma

suure kisaga õue tüdrukud jooksid mängima

### 3. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järelle ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!

Priit jooksis esimeseni tõkkeni ja kukkus. ....

Pisike Pille ei saa suureta lusikata süüa. ....

Minu onu Mihkel töötab rõõmsa pagarina. ....

**4. Täida lünk sobiva sõnaühendiga sulgudest.**

Koolidirektorit peetakse ..... meheks. (raudsetega närvidega / raudsete närvidega / raudsetega närvide)

Me ei saa häid tulemusi ..... (heata meeskonna / hea meeskonnata / heata meeskonnata)

Toomas ja Peeter jooksevad võidu ..... (õõnsani puuni / õõnsani puu / õõnsa puuni)

**5. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!**

Õpilased teadsid vastust peast, sest olid seda ülesannet varem lahendanud. ....

Tüdrukud alles magasid, millal poisid juba järve ääres kalu püüdsid. ....

Poiss kukkus madalasse ojja, et kaldaäärne jää oli liiga nõrk. ....

**6. Täida lünk sobiva sõnaga sulgudest.**

..... päike tõusis, kirkastus kogu loodus. (millal / kui / siis)

..... häid hindeid saada, tuleb palju õppida. (et / sest / kui)

Lapsed jooksid väikesele lagendikule, ..... tahtsid metsmaasikaid korjata. (et, sest, millal)

**7. Otsusta, kas lause on õige või vale. Kirjuta lause järele ÕIGE või VALE. Kirjuta vale lause õigesti!**

Väike Peeter unustas vihiku koolis. ....

Sõber jäi eile haigeks, aga täna on talle juba palju parem. ....

Kutsuge arst koju! .....

**8. Täida lünk sobiva sõnaga sulgudest.**

Lapsed peitsid oma kooliasjad ..... (kapis / kapist / kappi)

Liinal on kodus viisteist ..... (jänest /jänesed / jäneseid)

Poiss püüdis ..... suure kala. (jõgi / jõest / jões).

### Lisa 3

#### Tausatainfo lapsevanemalt

Lp lapsevanem!

Palun Teie abi uurimuse läbiviimisel. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada kakskeelsete, s.o eesti ja vene keeles suhtlevate laste eesti ja vene keele kasutamisoskus. Uuri ja tagab andmete anonüümse kasutuse.

Ette tänades,

Helen Mõtt

(helen.maetaga@mail.ee)

#### Lisainfo lapse kohta (täidab lapsevanem)

Lapse ees- ja perekonnanimi: .....

Sünniaeg: .....

Kas laps käis eestikeelses lasteaias? .....

Kui käis, siis mis mitu aastat? .....

Kas laps on käinud logopeedi juures? / Mis probleemiga? .....

Kuidas kujunes lapsel lugemisoskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) enne eesti keeles, siis vene keeles
- b) enne vene keeles, siis eesti keeles
- c) üheaegselt eesti ja vene keeles

Mis keeles on lapsele kodus ette loetud raamatuid? (tõmmata ring ümber õige vastuse)

- a) ainult vene keeles
- b) ainult eesti keeles
- c) nii vene kui eesti keeles

Ema eesti keeles oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

Isa eesti keele oskus (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) mõistab, aga ei räägi
- b) mõistab ja räägib vigadega
- c) mõistab ja räägib hästi
- d) ei mõista ega räägi

Vanemate hinnang lapse eesti keele oskusele (tõmmata ring ümber õige vastuse):

- a) parem kui vene keele oskus,
- b) halvem kui vene keele oskus,
- c) enam-vähem võrdne vene keele oskusega.

Aitäh!

**Lisa 4**  
Tausatainfo õpetajalt

Lp õpetaja!

Palun Teie abi uurimuse läbiviimisel. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada kakskeelsete, s.o eesti ja vene keeles suhtlevate laste eesti ja vene keele mõistmis- ja kasutamisoskus. Uurija tagab andmete anonüümse kasutuse.

Ette tänades,

Helen Mäetaga  
(helen.maetaga@mail.ee)

**Lisainfo lapse kohta (täidab õpetaja)**

Lapse ees-ja perekonnanimi: .....

Laps käib eestikeelses koolis alates (mitmendast) .....klassist.

Lapse eesti keele hinne esimesel veerandil oli .....

Lapse 3.klassi eesti keele tasemetöö hinne oli .....

Kas laps on omandanud lugemistehnika, st loeb tekste eeldatud tempoga ja ilmekalt?

.....

Kas Teie arvates on lapsel raskusi koolis eesti keeles õppimisel? .....

Kui vastasite jah, siis millised raskused esinevad järgnevalt loetletutest? (palun tõmmake ring vastava(te) tähtede ümber)

Lapse eneseväljendus:

- a) Piiratud sõnavara eesti keeles
- b) Grammatilised vead eesti keele kasutamisel
- c) Hääldusvead eesti keele kasutamisel
- d) Vead eesti keeles kirjutamisel õpitud reeglite osas

Eestikeelse kõne mõistmine:

- a) õpetaja selgituste ja suuliste korralduste mõistmisraskus
- b) kirjalike tekstide mõistmisraskus
- c) üksikute eesti keele sõnade mõistmisraskus
- d) kaasõpilaste vastuste mõistmisraskus

Millist abi saab laps raskuste korral, mis tulenevad eesti keele puudulikult oskusest (palun tõmmake joon alla):

- a) käib koolilogopeedi juures eesti keelt õppimas
- b) osaleb eesti keele kehva oskuse tõttu parandusõppe tundides
- c) saab eesti keele tugiõpet klassiõpetajalt
- d) saab eesti keele (tugi)õpet koolis mõnelt teistelt õpetajalt või klassiõpetajalt
- e) käib eesti keele eraõpetaja juures väljaspool kooli
- f) käib logopeedi juures väljaspool kooli
- g) ei mingit lisaabi

Aitäh!

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina HELEN MÕTT (sünnikuupäev: 26.12.1984)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose:

Süntaktilised oskused teksti mõistmisel eesti keeles kakskeelsetel eesti kooli 4. klassi õpilastel, mille juhendaja on MERIT HALLAP,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 11.01.2013